

أسلوب حل المشكلات فى الدراسات المقارنة

مقدمة :

(٠) د. سليمان عبد ربه محمد

مرت التربية المقارنة بمراحل متعددة، بداية من العصور القديمة حتى الآن، أنتقلت خلالها من مرحلة الوصف، التى تمتد من العصور القديمة حتى نهاية القرن الثامن عشر، الى مرحلة النقل والإستعارة التى بدأت مع بداية القرن التاسع عشر وانتهت بنهايته، ثم مرحلة القوى والعوامل الثقافية التى احتلت النصف الاول من القرن العشرين ثم مرحلة التحليل العلمى فى الوقت الحاضر.

وبتطور التربية المقارنة، تطورت مناهج البحث والدراسة فيها، فقد سارت على المنهج الوصفى، والمنهج التاريخى، ومدخل الطابع القومى، حتى نهاية الخمسينات من هذا القرن، ولما كانت تلك "المداخل والأساليب، لم تكن قادرة على إعطاء التربية المقارنة الصيغة العلمية التى تجعلها علماً. يحقق ثلاث وظائف أساسية هى الوصف والتفسير والتنبؤ" بدأ النقد يوجه الى تلك المناهج من رواد التربية المقارنة المحدثين الذين طالبوا بمنهجية علمية من أمثال براين هولمز Brian Holmes وأرثر موهلان، وإدموند كنج، ونوا Noah وإكستين Eckstein وغيرهم، وكان هذا النقد إيداناً ببداية المرحلة الحالية فى تطور التربية المقارنة التى سادت فيها المداخل العلمية مثل مدخل المشكلة لبراين هولمز ومدخل بريداى، ومدخل أرثر موهلان، وغيرهم.

والهدف من هذه الدراسة هو إلقاء الضوء على مدخل المشكلة لبراين هولمز فى الدراسات المقارنة. من خلال تعريف الأساليب التى جعلت براين هولمز يأخذ بهذا المدخل، وتعريف بالمدخل نفسه والأسس العلمية التى يقوم عليها، وخطواته المنهجية وكيف يمكن تطبيقه.

(٥) دكتور سليمان عبد ربه محمد، مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية، جامعة عين شمس.

كما تتعرض الدراسة بالتحليل، لبعض الدراسات التي أستخدمت هذا المدخل بهدف الاستفادة منها.

وعلى ذلك نجيب الدراسة على الأسئلة التالية :-

- ما النقد الموجه للأساليب والمداخل المنهجية التي سارت عليها التربية المقارنة حتى نهاية الخمسينات من هذا القرن؟

- ما الأسس النظرية التي يقوم عليها مدخل براين هولمز؟

- ما الإجراءات المنهجية لمدخل براين هولمز؟ وكيف طبقها بعض الدراسات؟

- ما إمكانية إفادة الباحثين في التربية المقارنة من استخدام هذا المدخل؟

أولاً : الأساليب المنهجية السائدة قبل المنهجية العلمية ورأى هولمز فيها:

يرى هولمز أن الأساليب المنهجية السابقة على المنهجية العلمية، لم تكن قادرة على إعطاء التربية المقارنة تلك الصبغة العلمية مثل العلوم الطبيعية ، لأنها عجزت عن إستخلاص القواعد والمبادئ والنظريات التي تساعد واضعوا السياسات التربوية، ومخططوا التعليم على التنبؤ بإتجاهات الأحداث التربوية أو التحكم فيها، أى معرفة أنسب السياسات التربوية التي تصلح لحل المشكلات التي تواجههم.

فيرى أن منهج النقل والإستعارة للنظم التعليمية أسلوب عقيم "وهو بمثابة الحشرة التي تتخر فى عظام أى أسلوب جيد" ^(١)، وأن إقتصار التربية المقارنة على وصف النظم التعليمية لايفيد كثيراً حيث أن مقارنة لوائح وقرارات النظم التعليمية فى الدول المختلفة" يقود للمغالطات، لأنه ليس بالضرورة أن تكون اللوائح والقوانين المكتوبة منفذة" ^(٢).

وانتقد هولمز مرحلة القوى والعوامل الثقافية من خلال منهجها المتبع وهو المنهج التاريخى فيرى أنه أستمر فترة طويلة من الزمن إلا أنه عديم الفائدة لأنه "يهتم بوصف النظم التعليمية، وتفسيرها فى ضوء النسيج الثقافى للماضى، والسياق الإجتماعى والإقتصادى والسياسى للمجتمع الذى يوجد به النظام التعليمى، معنى ذلك ان المنهج للتنبؤ فى المستقبل حيث أن الإهتمام بالتنبؤ فى التربية المقارنة، هو الذى يمكن أن يجعل التربية

المقارنة أداة للتخطيط التربوى والإصلاح التعليمى، وبالتالي تصبح التربية المقارنة لها قيمة تطبيقية بالإضافة إلى قيمتها الأكاديمية^(٤).

وإذا كان رواد مرحلة القوى والعوامل الثقافية ركزوا على تفسير النظم التعليمية فى ضوء الاطر الثقافية، فوجد انهم اختلفوا فى عملية التفسير، حيث اهتم كاندل Kandel بالتفسير فى ضوء العوامل التاريخية وأهتم هانز Hans بثلاث مجموعات من العوامل هى العوامل الطبيعية (الجنس، واللغة، والبيئة الجغرافية والاقتصادية) والعوامل الدينية (المسيحية، والإسلام، والهندوسية، والبوذية والكونفوشيوسية) والعوامل العلمانية (الإنسانية والإشترائية، والقومية) وأهتم لاواريز Laworays بالتقاليد الفلسفية السائدة فى المجتمعات، وأهتم مالينسون Mallinson بالطابع القومى وتأثيره على تشكيل التعليم.

معنى ذلك أن التربية المقارنة وقفت عند حد التفسير، الامر الذى يقلل من علمية التربية المقارنة لأنها لم تصل الى الهدف الاساسى للعلم وهو التنبؤ.

وينتقد براين هولمز النظرية العلمية التى يستند اليها المنهج التاريخى الذى أتبعه كاندل وهانز وشنيدر Schnider الألمانى فى البحث عن الأسباب او العوامل أو القوى التى تفسر الاختلافات فى الممارسات التربوية بين النظم التعليمية والتى يمكن أن تكون سبباً فى التقدم أو التأخر التعليمى وكذلك تأثرهم بالمنهج الإستقرائى للخروج بتعميمات من خلال الدراسة الموضوعية للحقائق التربوية بعد تجميعها وتصنيفها وتفسيرها. ^(٥)

كما تعرض منهج الطابع القومى أيضاً للنقد على أساس انه يتأثر إلى حد كبير بانطباعات الباحث الشخصية.. وبالتالي لا تتوافر فيه الموضوعية التى يبحث عنها رواد التربية المقارنة المحدثين، كما أن مكونات الطابع القومى التى يفترض فيها الإستمرارية النسبية هى نفسها خاضعة للتغير بمرور الزمن فلا شك أن الطابع القومى للشعب الإنجليزى كما كان سادلر Sadler يراه فى مطلع هذا القرن مختلف عن الطابع القومى لنفس الشعب كما تصوره كاندل فى الثلاثينات وكما رآه، مالينسون منذ

الخمسينات، نتيجة للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي مرت بها إنجلترا منذ مطلع القرن الحالي حتى الآن. (٦)

كما أن مدخل الطابع القومى وجهت اليه مجموعة من الإنتقادات الأخرى نجملها فيما يلى: (٧)

- أن مدخل الطابع القومى يفترض أن الظاهرة التربوية يؤثر فيها عوامل معينة، ثم يقوم بدراسة أثر كل عامل من هذه العوامل على الظاهرة بعد فصله عن بقية العوامل الأخرى، وهذا فى حد ذاته يتعارض مع فهم الظاهرة التربوية التى يجب أن تدرس وتبحث جوانبها المختلفة فى ضوء القوى والعوامل الثقافية المحيطة بها.

- أن مدخل الطابع القومى قد وضع الثقل فى الدراسات المقارنة على العوامل المؤثرة أكثر مما وضعه على المشكلة أو الظاهرة التربوية ودراسة خصائصها وأبعادها وحجمها. بمعنى أن مدخل الطابع القومى قد أهتم اهتماماً خاصاً بالدراسة التحليلية القائمة على عزل القوى أو العوامل المؤثرة على الظاهرة أو المشكلة التربوية عزلاً تعسفياً بقصد دراسة أثر هذه العوامل منفردة عن الظاهرة التربوية دون القيام بالعملية المقابلة التى أوضحتها الدراسة التحليلية لمحاولة فهمها ككل ثم إستخلاص النظرة العامة المفسرة.

- أن مدخل الطابع القومى والعوامل المحددة له قد أوقع الدراسة المقارنة فى خطر الجمود والسكون ونحى بها بعيداً عن الطبيعة الحركية الدينامية المرنة اللازمة لدراسة الظواهر أو المشكلات التربوية. ولذلك وجدت سياسات التعليم وكأنها ردود أفعال لأحداث معينة أو إستجابات مشروطة بمؤثرات خاصة.

- أن مدخل الطابع القومى والعوامل المحددة له، قد حال دون تحقيق أحلام رجال التربية المقارنة فى إقامة علم للتربية قادر - مثل العلوم الطبيعية - على إستنتاج قوانين عامة تسمح بالتنبؤ بمستقبل الظواهر والأحداث التربوية.

- أن مدخل الطابع القومى والعوامل المحددة له، أهمل كلية إستخدام نتائج العلوم الاجتماعية الأخرى كعلم الاجتماع والإقتصاد والسياسة والأنثروبولوجيا فى دراسة

التربية وأهتم بوصف النظم التعليمية وتحليل مسبباتها السابقة دون الإهتمام بالبحث عن أنماط تلك النظم بناء على دراسات أمبريقية كأساس للمقررات المتعلقة بالسياسة والتنبؤ للمستقبل.

- أن مدخل الطابع القومى يهتم بوصف النظم التعليمية، أو المشكلات التربوية، ويحاول تفسيرها فى ضوء القوى والعوامل الثقافية الماضية، معنى ذلك أن يتعامل مع الماضى والحاضر، من خلال الوصف والتفسير، دون أن يهتم بالمستقبل والتنبؤ له، وهو الهدف الأساسى للعلم، ولأنك أن الإهتمام بعامل التنبؤ فى التربية المقارنة، هو الذى يمكن أن يرتفع بها ويجعل منها علماً قادر على التنبؤ، ويجعل منها أداة للتخطيط التربوى، ويجعل لها قيمة تطبيقية، بالإضافة الى قيمتها النظرية.

من هنا ظهرت أهمية البحث عن مدخل أو أسلوب جديد لدراسة التربية المقارنة، يقوم على حل المشكلات التعليمية ورسم السياسات التربوية، ويستند الى تحليل ديناميات النظام التعليمى، وعلاقاته المتشابكة، ويجعل التربية المقارنة ترقى لمرتبة العلم، فكان هذا المدخل هو أسلوب حل المشكلة Problem Solving Approach . وهو المدخل أو الأسلوب الذى صُمم بطريقة تسمح بدراسة الظواهر التربوية بطريقة علمية، والتى تكمن من مقابلة الرغبة الكبيرة لدى رجال التربية المقارنة، مما جعل التربية علماً يخضع للمنهج العلمى فى التفكير والعمل، ويكون فى نفس الوقت أداة للتنبؤ بمسار الظاهرة التربوية والتحكم فيها بقصد إصلاح النظم التربوية^(٨) وعليه يمكن طرح التساؤل التالى: ما الأسس النظرية التى يُبنى عليها مدخل المشكلة لبراين هولمز؟

ثانياً : الأسس النظرية لمدخل المشكلة :

يهيئنا قبل الحديث عن مدخل المشكلة أن نتعرض للظروف التى جعلت هولمز يتجه نحو إستخدام المناهج العلمية والفلسفية فى ميدان التربية :

١- حماس براين هولمز لإستخدام الطريقة العلمية فى دراسة التربية المقارنة يرجع الى^(٩)

أ- إشتغال هولمز بمهنة التدريس، فقد عمل مدرساً للفيزياء والرياضيات والعلوم في المدارس الخاصة والمدارس الثانوية من عام ١٩٤٦، إلى عام ١٩٥٣، ثم محاضراً في طرق تدريس العلوم في كلية درم Durham.

ب- اشتغاله كمساعد لتحرير الكتاب السنوي للتربية Yearbook of Education أعطى له فرصة الوقوف على الأساليب البحثية التي كانت تستخدم في تحرير الكتاب، كما أعطى له فرصة التعرف على أساتذة التربية المقارنة الذين يشاركون فيه، ثم التلمذ بعد ذلك عليهم.

ج- إعتقاده بأهمية طريقة المشكلات في الدراسة المقارنة، حيث يرى فيها الطريقة الهامة لإصلاح التعليم والتخطيط له، وبالتالي نجده يؤمن بأن البحث عن علم للتربية تكون له قوة موجهة في إصلاح التعليم وتخطيطه يتطلب البحث عن المبادئ الرئيسية التي تحكم تطور كل النظم القومية للتعليم. ولن يكون هذا بدراسة النظام التعليمي ككل، وإنما من خلال دراسة مشكلة تربوية معينة ثم دراستها في أكثر من دولة.

د- إيمانه بأهمية السفر ومعايشة النظم التعليمية المختلفة للدراسة المقارنة من أجل الحصول على مادة علمية حقيقية عن النظم التعليمية وبالتالي الوصول إلى أفضل النتائج التي تساعد على التنبؤ.

٢- كان لإستخدام المفاهيم والطرق المعروفة في العلوم الإجتماعية كعلم الإجتماع والإقتصاد والسياسة والإحصاء، والسكان في دراسة التربية، تأثير كبير على الأساليب التقليدية لدراسة التربية المقارنة، وكان من نتيجة هذا التأثير تحول الإهتمام من وصف النظم التعليمية وتحليل القوى والعوامل الثقافية، التي تقف خلفها، إلى البحث عن حلول للمشكلات التربوية ورسم السياسة التعليمية بطريقة تستند إلى الدراسات الأميريكية وتحليل ديناميات النظام التعليمي.

٣- تأثر هولمز في طريقته لحل المشكلة بخطوات التفكير التأملية لجون ديوى التي ذكرها في كتابه كيف نفكر How We Think عام ١٩٣٣ وهي:

أ- التعرف على المشكلة وتحديدتها :

فالمشكلة عند جون ديوى مؤنف غامض أو محير، والحل عنده، هو وضوح الموقف، أو إزالة الغموض والحيرة، وهذا فى حد ذاته يجعل الإنسان يتعقل المشكلة، لأنه عندما يواجه الإنسان موقفاً محيراً يتبادر إلى ذهنه على الفور بعض الحلول الممكنة، والتي لاتحل المشكلة أو تفسر الموقف، فيلجأ الإنسان الى تعقل المشكلة أى يقلب المشكلة على جميع الوجود ويحللها ويحدد أبعادها والعناصر التي يمكن أن تساهم فى حلها، والعوامل المؤثرة فيها، والبحث عن بيانات ومعلومات جديدة عن طبيعة المشكلة، وخصائصها. ثم يقوم بتصنيفها وترتيبها لكي يساعده على فرض الفروض.

ب- وضع الفروض أو صياغة الفروض لحل المشكلة:

الفرض تصور أو توقع منطقي يقترحه الباحث لنفسه كتفسير أولى أو حل تجريبي للمشكلة التي يدرسها، وأن وضع الفروض، لهو مطلب علمي وهام وضروري فى توجيه مسار البحث والدراسة حيث أن الفروض تعين الباحث على تحديد نطاق أو مجال الدراسة، ويترتب على ذلك أن الفرض يرشد الباحث وبوجهه الى البيانات والمعلومات التي يجب أن يجمعها، والتي لها علاقة بمجال الدراسة موضوع البحث.

ج- اختبار مدى صحة الفرض:

الفرض فى حد ذاته لاقيمة علمية له ما لم يتم التأكد من صحته، وفى كثير من الأحيان، يؤدى الفرض إلى إجراء التجارب والقيام بملاحظات جديدة للتثبت من صدقه، والهدف من التجربة هو التعرف على ما يحدث فى جانب أو متغير معين من جوانب الظاهرة التي تخضع للدراسة بدلالة جانب أو متغير آخر فى حالة ثبات سائر المتغيرات ويتضمن اختبار الفروض الإنتاج المنطقي من الفروض فى نطاق العوامل المتصلة بها ثم مقارنة الأحداث المستنتجة بالأحداث العقلية التي تصدر عن إحداث إجراء معين والتطابق بين الاثنين يحقق صدق الفرض وتوضيح الأحداث يمثل حلاً ناجحاً للمشكلة.

د- الوصول الى تعميمات علمية :

لا يكتفى الباحث بالملاحظة وفرض الفروض واختبار تلك الفروض، بل لابد له وان يحاول الوصول الى تعميمات علمية أو بمعنى آخر يحاول أن يعمم النتائج التى توصل اليها من العينة التى درسها الى العينة الأكبر التى لم تخضع للدراسة.

٤- وتأثر هولمز أيضاً بنظرية كارل بوبر Karl Popper المعروفة بالثنائية الحرجة "Critical Dualism" التى تؤكد على نوعين من القوانين يتأثر بهما الإنسان فى حياته، قوانين طبيعية تساعد الإنسان على التفسير والتنبؤ بما يحدث فى البيئة الطبيعية التى يعيش فيها، وقوانين أخرى مختصة بإدارة المؤسسات الإجتماعية التى يتعامل معها الإنسان فى بيئته الإجتماعية، وهى ما يطلق عليها القوانين الإجتماعية Sociological Laws غير أن البيئة الإجتماعية يتحكم فيها نوع آخر من القوانين المعيارية Normative Laws ابتدعها الإنسان، وتتمثل فى مجموعة القيم والمعتقدات التى توجه سلوك الإنسان ويمكن للإنسان تغييرها فى المجتمعات المفتوحة، ويجب أن يكون الفارق واضحاً بين القوانين المعيارية والقوانين الإجتماعية. ومعرفة هذه القوانين ضرورى، إذا ما أريد التخطيط للتطوير فى المجتمعات الديمقراطية كبديل للتخطيط الإجتماعى الشامل الذى تأخذ به المجتمعات المفتوحة. (١٠)

وإذا كانت القوانين الطبيعية والقوانين الإجتماعية من العوامل التى توجد فى البيئة المحيطة بالإنسان، فإن التمييز بينهما يودى الى المقارنة بين القوانين الطبيعية والتى عبارة عن حقائق طبيعية لم يثبت زيفها مثل حركة الفصول الأربعة، وحركة الشمس، والجاذبية، وبين القوانين المعيارية التى عبارة عن اللوائح والقوانين والقيم المختلفة، وقواعد السلوك والمحللات والمحرّمات، وهى من وضع الإنسان نفسه وبالتالي يمكن قبولها أو رفضها، ومن ثم فهى ليست حقائق وإنما موجّهات كجزء من النظم الخلقية أو القانونية، ويقصد بوبر بالثنائية الحرجة، الثنائية التى يصعب التمييز بينها أو بمعنى آخر حرجية الحقائق والقرارات، فالقرارات لا يمكن انقاصها الى حقائق فالقوانين الطبيعية

لا تتغير أو غير قابلة للتغير، أما القوانين الوضعية فإنها تكون خاضعة لقرارات الإنسان أى إنها تتغير. والفرد حر فى تعديلها فى المجتمع المفتوح الذى يتمتع فيه الأفراد بالحرية الكافية لتغير القوانين المعيارية بدون تجاوز للقوانين التشريعية^(١١).

وعليه فإن المؤسسات فى المجتمع بها القوانين المعيارية والإجتماعية وهما يرتبطان ارتباطاً وثيقاً، ولكى يفهم الباحث طبيعة عمل المؤسسة عليه أن يكون قادراً على التمييز بين النوعين من القوانين، ولتسهيل المهمة وضع براين هولمز عدة نماذج يستطيع الباحث بواسطتها فهم المشكلة وأبعادها وحدودها وجمع المادة العلمية الخاصة بالسباق الثقافى للمشكلة بحيث تتيح له فرصة التنبؤ بأنسب الحلول.

أ- النماذج الطبيعية : Physical Patterns

وتتضمن تحليلاً للمصادر الطبيعية فى المجتمع مثل الظروف الجغرافية والثروات الطبيعية كالبتروول، والمعادن، والمادة الخام وإرتباطها بالانشطة الإقتصادية والمستوى الإقتصادى للدولة وإنعكاس ذلك على تمويل التعليم، وكذلك تتضمن تحليلاً للظروف السكانية ذات الصلة المباشرة بالمشكلة البحثية التى تنصدى لحلها، ويعتبر براين هولمز أن تحديد المشكلة منذ البداية يسهل للباحث جمع البيانات الطبيعية ذات الصلة المباشرة بموضوع البحث وإستبعاده خلاف ذلك^(١٢).

ولاشك أن النماذج الطبيعية يصعب التحكم فيها وتكون سيطرة الإنسان عليها ضعيفة غالباً، فعلى سبيل المثال المستوى الإقتصادى له أثر كبير فى العملية التعليمية، فإكتشاف البتروول فى بعض الدول العربية ساعدها على تعميم تعليمها الأولى، بينما الأمر لم يحدث فى دولة عربية أخرى رغم أنها ذات تراث فى مجال التعليم الحديث.

ب- النماذج المعيارية Normative Patterns

سبق القول أن القوانين المعيارية عبارة عن القوانين واللوائح والقيم المختلفة التى توجد فى الدساتير والتشريعات التى هى من صميم عمل الإنسان الأمر الذى يؤدى الى قبول أو رفض تلك القوانين وليس بالضرورة التزام الإنسان بها، فكثيراً ما نجد قوانين حاسمة ولكن لانجد من يلتزم بتطبيقها.

فالقوانين المعيارية ترتبط بالقيم والحقائق المعيارية مثل (لا تقتل أو ممنوع القتل) فإذا فعلت ذلك فإنه ينبغي شنقك، وهذا مثال واحد على العديد من القوانين المعيارية التى تتشكل على أساسها القيم السلوكية على المستوى القومى والإجراءات التى ترتبط بها فى حالة القبول والرفض لأحد جوانب المعادلة أو التسوية، مع ملاحظة أن كلا الجانبين لهذا القانون المعيارى قد يتم قبوله أو رفضه أو تعديله مثل "ممنوع القتل" فإذا فعلت ذلك قد لا تشنق. وهذا تعديل لما سبق، ويمكن تقديم صياغة جديدة لنفس المعيار مثل (ممنوع القتل) فإذا فعلت ينبغي أن تسجن مدى الحياة. (١٣)

وهناك قوانين أخرى معيارية وموجودة فى الدساتير مثل "التعليم حق لجميع أفراد المجتمع"، "مبدأ أو قانون تكافؤ الفرص"، "كل أفراد المجتمع يجب أن يكونوا أحراراً"، "وقوانين العدل"، ورغم ذلك لانجد فاعليتها.

فعلى سبيل المثال "فى المجتمع الأمريكى نجد الدستور يؤكد على المساواة بين جميع أفراد المجتمع "بيض وسود" إلا أن سلوكهم وعاداتهم الواقعية بخلاف ذلك نظراً لتأثرها بقيم ومعتقدات أخرى" (١٤).

مثل هذه القوانين والقيم والآراء المعيارية توضح أن إعتقاد الإنسان جزء من المناخ أو البيئة التى تقع فى دائرتها المدرسة وتقوم بخدمتها، فلا بد من معرفة ذلك إذا كنا نأمل فهم طبيعة عمل المدرسة، تأسيساً على ذلك فإن هذا النموذج المعيارى للقيم أو القوانين المعيارية لدولة بعينها، إنما يمثل بالنسبة لبراين هولمز واحد من العديد من وظائف التربية المقارنة والتى يجب أن تأخذ بعين الإعتبار ومن أجل هذا السبيل فإنه عرض فى العديد من المقالات والدراسات للطرق التى يعتقد أنها تودى الى تكوين النماذج المعيارية والمصادر التى من خلالها يمكن جمع المادة العلمية ثم تصنيفها، حيث يظهر لنا أهم العوامل الأولية والظروف المحيطة التى بناء عليها يمكن إختبار وتقييم القوانين الإجتماعية. (١٥)

ويمكن للباحث تحديد النموذج المعيارى من خلال طريقتين: (١٦)

الاولى الطريقة التجريبية المتبعة فى العلوم الإجتماعية من خلال قياس الاتجاهات والتعرف على آراء الناس ومشاكلها والإستقتاءات وإستطلاع الآراء وغيرها.

والثانية إستخدام النظريات البنائية او المنطقية والمبنية على غرار طريقة ماكس فيبر Max Weber المثالية Ideal - Typical Models وإستخدام المصادر والتقنيات والأساليب الخاصة بالتحليل الفلسفى، ويرى هولمز ان النموذج المعيارى (المثالى) يجب أن يتضمن معلومات عن طبيعة الإنسان، وطبيعة المجتمع، وطبيعة المعرفة.

معنى ذلك أن الباحث يلجأ لكتابات كبار الفلاسفة من أصحاب النظرة العالمية التى تعالج نظرتهم للقضايا الخاصة بالإنسان والمجتمع والمعرفة، وهى القضايا الأساسية التى أهتم بها الفلاسفة. وقد أقترح براين هولمز نموذج أفلاطون Plato لأوروبا الغربية ولكى تظهر الفروق بين القوميات الأوروبية أقترح أن يضاف إلى نموذج أفلاطون نموذج جون لوك John Louk بالنسبة لإنجلترا، وديكارت Dekart بالنسبة لفرنسا، وهيجل Hogil بالنسبة لألمانيا الغربية وكارل ماركس Carl Marx ولينين Lenenn بالنسبة للإتحاد السوفيتى ودول اوربا الشرقية، وجود ديوى John Dewey، للولايات المتحدة الأمريكية وسانت توماس الأكوينى ST. Thomas Eckwine بالنسبة للمجتمعات التى يسود فيها المذهب الكاثوليكي للدين المسيحى، ومارتن لوتر Luther بالنسبة للمجتمعات التى تتبع المذهب البروتستانتي للدين المسيحى.

أما عن المصادر التى يستمد منها الباحث مادته فقد حدد براين هولمز الدساتير والتشريعات التى تتضمن الأهداف والقيم التى يسعى المجتمع الى تحقيقها وهى وإن كانت مقبولة من بعض أفراد المجتمع وليس جميع أفرادها، إلا أن واضعى الدساتير والتشريعات يأملون فى أن يتم تبنى هذه الأهداف والقيم بمرور الوقت موجهاً لسلوك جميع أفراد المجتمع. وغير أن هذه الأهداف والقيم تعبر عما ينبغى أن يكون تعبيراً عن الواقع، كما أن هذه القيم والأهداف تتطلب تعبيراً فى الحالات الذهنية

Mentel States للأفراد والجماعات المسنولة عن تحقيق الأهداف بمعنى تغيير القيم والمعتقدات والاتجاهات السائدة لدى تلك الجماعات وبدون معرفة للباحث للحالات الذهنية لهذه الجماعات لا يمكنه التنبؤ بنجاح سياسة تربوية معينة أو تجديد تربوى معين. ويمكن توضيح ذلك بصورة أكثر، ولما كانت التشريعات التربوية بما تتضمنه من تجديد تربوى تصدر عن جماعة من الأفراد على مستوى واضعى السياسات التربوية والمشتغلين بالنظرية التربوية ويقوم بتنفيذها جماعات أخرى كالمديرين والمدرسين وأولياء الأمور، وجب على الباحث معرفة الحالات الذهنية لهذه الجماعات الأخيرة، إذا أراد أن يتنبأ بشئ من الدقة بمدى نجاح سياسة تربوية معينة أو تجديد تربوى معين.

و - النماذج المؤسساتية : Institutional Patterns

من المعروف أن أى نظام تعليمى فى أى مجتمع، ما هو إلا وليد مجموعة من الظروف الثقافية، وبالتالي نقول أن له طابع قومى خاص به، وله مؤسساته التعليمية على مستويات مختلفة، ونظرا لأن نظام المجتمع كل لا يتجزأ، فإن المؤسسات التعليمية مرتبطة بالمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها من المؤسسات. ولذا يجب على الباحث أن يعنى بدراسة الصلة القائمة بين مؤسسات التعليم والمؤسسات المجتمعية الأخرى، وأيضا يهتم بدراسة موضوع البحث كجزء من النظام التعليمى وبقبة الأنظمة الفرعية للتعليم. أى يقوم بدراسة العلاقة التى تربط مشكلة البحث بمكونات النظام التعليمى والعلاقة بين النظام التعليمى والظروف المجتمعية. فمثلاً العلاقة بين الطبقة الاجتماعية ونوع التعليم، والعلاقة بين حاجات المجتمع من القوى العاملة والتغيرات التى تتم فى المنهج المدرسى، والعلاقة بين المستوى الإقتصادى والتوسع فى النظام التعليمى.. الخ. معنى ذلك على الباحث أن يقوم بالتعرف على القوانين الاجتماعية التى تعمل من خلالها هذه المؤسسات.

ويرى هولمز أنه من الصعب جمع كافة البيانات والمعلومات الخاصة بالمؤسسات المجتمعية ذات الصلة بالنظام التعليمى، لذا يجب على الباحث أن يحدد مشكلة بحثه منذ البداية حتى يسهل عليه جمع البيانات والمعلومات عن المؤسسات الأكثر ارتباطاً

بالمشكلة^(١٧). وبناء على ما سبق يمكن القول أن النماذج الثلاثة التى تم شرحها ومناقشتها تساعد الباحث فى تحديد مشكلة بحثه، من خلال عمليات الوصف للأوضاع والظروف التى نشأت فيها المشكلة، كما أن هذه النماذج تضع فى الحسبان العوامل ذات العلاقة بمشكلة البحث، وتلقى هذه النماذج الضوء على التغيرات التى سوف تحدث إذا كتب للسياسة الجديدة النجاح.

ثالثا: الخطوات المنهجية لأسلوب حل المشكلات :

وانطلاقا من خطوات التفكير العلمى أو التأملى لجون ديوي، والثنائية الحرجة لكارل بوبر، فإن هولمز حدد فى كتابه "التربية المقارنة : بعض الاعتبارات المنهجية" عام ١٩٨١م الخطوات المنهجية لأسلوب حل المشكلة فى الآتى :

١- تحليل المشكلة أو تعقلها :

Problem Analysis Or Intellectualisation

٢- وضع الفروض أو الحلول المقترحة

Hypothesis or Policy Solution Formulation

٣- تحديد العوامل ذات الصلة بالمشكلة

The Specification of Initial Condition Or the Context

٤- التنبؤ المنطقى من فروض متبناة :

The Logical Prediction From Adopted Hypothesis of Likely Out Comes

٥- مقارنة النتائج المنطقية بالإمكانات الواقعية :

The Comparison of Logical Predicted Outcomes With Observable Evants

وفيما يلى توضيح لخطوات مدخل المشكلة التى اقترحها هولمز :

١- تحديد المشكلة وتحليلها أو تعقلها:

تنشأ المشكلة كما يراها هولمز، عندما يحدث تغيير فى أحد جوانب العملية التعليمية، ولم يقابله تغير مماثل فى الجوانب الأخرى المرتبطة به بنفس القوة والسرعة والزمن.

معنى ذلك أن هولمز يفسر ظهور المشكلات من منظور التغير الاجتماعى أى إذا حدث التغير الاجتماعى فى جميع النظم بنفس القوة والسرعة والزمن فلا تحدث مشكلة، ولكن ما يحدث بالفعل هو التغير غير المتزامن إذا يكون التغير أسرع فى النواحي المادية، وأقل سرعة فى النواحي اللامادية، وخاصة تلك التغيرات المتصلة بالعوادات والتقاليد والأعراف.

وفى ميدان التعليم قد تتغير الأهداف قبل أن يهيا النظام التعليمي وعناصره، والمجتمع ذاته لهذا التغير، وقد تكون الظروف الطبيعية من أسباب المشكلات التعليمية^(١٨).

ويرى هولمز أن المشكلة تنشأ من الفجوة بين التغيرات غير المتزامنة، أو الفجوة بين ما تنص عليه الدساتير واللوائح والقوانين والقيم Normative Pattern وبين المؤسسات والمنظمات التى تنشأ أو تعمل على تنفيذ هذه اللوائح والقوانين (النموذج المؤسستى Institutional Pattern وبين البيئة الطبيعية بما فيها مصادر مختلفة تستمد منها المؤسسات طاقتها الاجتماعية والاقتصادية والبشرية) (النموذج الطبيعى) Physical Pattern أو بين كل هذا وذاك وطرق وأساليب التفكير البشرى على جميع المستويات (نموذج الحالات المزاجية) Mental State Pattern^(١٩).

معنى ذلك أن المشكلة التعليمية تنشأ من الفجوة بين ما هو متوقع أو ما يراد تحقيقه وبين الظروف المجتمعية الموجودة فى الواقع. أى عناصر التغير Change Elements كالتشريعات والقوانين وعناصر اللاتغير No Change Elements.

ويتوقف إختيار المشكلة على مجموعة من العوامل منها "مزاج الباحث أو ميله لدراسة المشكلة، وخبرته بها، وأهمية المشكلة بالنسبة لهذا الفرد أو المجتمع الذى يعيش فيه، وكون المشكلة قابلة للبحث المقارن"^(٢٠)، ويفهم من هذا أن المشكلة تكون هامة ولها هدف، وتكون ذات صلة مباشرة بالفرد والمجتمع. وبعد اختيار مشكلة البحث تبدأ مرحلة تحليلها بمعنى تحديد أبعادها وعناصرها وعواملها وصنف هولمز المشكلات التى يمكن أن يدرسها الباحث من منظور مقارن بعدة طرق منها : التصنيف القائم على أساس الطابع الغالب فبعض المشكلات يغلب عليها الطابع الاقتصادى مثل المتصلة بالاستثمار فى مجال

التعليم، وبعضها يغلب عليها الطابع السياسى مثل مشكلات الرقابة على التعليم، وعلاقة التعليم بالدولة والمؤسسات الدينية، وبعضها يغلب عليه الطابع الاجتماعى مثل علاقة التوزيع الطبقي للسكان بالتعليم وعلاقة الانفجار السكانى بالتعليم، وبالإضافة إلى دراسة المشكلات التعليمية هناك ميادين أخرى تصلح للدراسة المقارنة كما حددها هولمز منها مجال الإدارة التعليمية، وإعداد المعلمين وتدريبهم، ومناهج التعليم وتنظيمه، وتمويل التعليم، وأنواع التعليم وغير ذلك.

٢- وضع فروض أو سياسة أو إستراتيجيات مقترحة لحل المشكلة :

يرى هولمز أن السياسات ما هي إلا حلول فرضية، مقترحة من قبل دول معينة لحل مشكلة تعليمية. فعلى سبيل المثال نجد "أغلب الدول النامية أو جميعها قد التزمت فيما يختص بالتعليم الابتدائى بسياسات تستهدف تعميمه بإعتباره حقاً أساسياً لكل مواطن، يجب أن يحصل عليه الفرد بصرف النظر عن أى إعتبارات إجتماعية أو إقتصادية، ومن ثم أصدرت قوانين تجعل هذا التعليم إلزاماً على كل مواطن، وتواجه الدول المتقدمة جميعاً ضغوطاً تستهدف إعادة تنظيم التعليم الثانوى وجعل الباب إليه مفتوحاً للجميع مما أضطر هذه الدول الى تبني سياسات جديدة لهذا التعليم تجعله عاماً بل إلزاماً للجميع بعد أن كان إلزامياً امتيازاً لبعض شبابها من أبناء الطبقات المتميزة إقتصادياً وإجتماعياً، كما فرضت الحاجات المتزايدة الى قوى عاملة مدربة ومتخصصة على جميع البلاد المتقدمة والنامية وضع سياسات تستهدف تنمية التعليم الفنى والمهنى، وإزالة الفواصل والقيود التى تعزل هذا التعليم العام أو تحول بين خريجيه وبين مواصلة تعليمهم العالى.^(١١) وهنا يجب القول إذا كانت السياسات التى رسمت أو أقرحت لحل المشكلة ما فى دول معينة قد نجحت، فهذا ليس معناه نجاح تلك السياسة فى دولة أخرى، فلكل دولة ظروفها الثقافية، وهذا يحتم على باحث التربية المقارنة أن يتعرف على هذه السياسات والبرامج التى تبنتها الدول المختلفة لحل مشكلاتها التربوية، وتسلط الأضواء عليها، وبيان الأسباب التى دعت الدول المختلفة لتبني هذه السياسات والبرامج.

٣- تحديد العوامل ذات الصلة بالمشكلة :

يتطلب من الباحث فى مجال التربية المقارنة أن يحدد العوامل المؤثرة فى مشكلة البحث، ويقوم بترتيبها وتصنيفها حسب أهميتها لأن نجاح أو فشل تنفيذ السياسات والبرامج يتوقف على تأثير مجموعة الظروف والقوى والعوامل سواء كانت إقتصادية أو سياسية أو إجتماعية أو دينية...الخ.

ومن المعلوم أن نجاح أى خطة للإصلاح الإجتماعى يتوقف على مدى إمكانية التحكم فى الظروف والعوامل والقوى التى قد تكون فى مجال التأثير على الخطة، وفى مجال التخطيط الإجتماعى أو التربوى لا يكفى للتنبؤ بنتائج تطبيق سياسة إجتماعية معينة أو برنامج للإصلاح التربوى دراسة الأوضاع التربوية فى حد ذاتها، أو دراسة مدى تقدم البرنامج تربوياً من ناحية التزامه بالأسس التربوية أو النفسية وإنما المهم دراسة القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى النظام التعليمى. (٢٢)

وعلى سبيل المثال لكى نتنبأ بنجاح فكرة إنشاء جامعة أهلية (خاصة) فى مصر يجب علينا دراسة مجموعة القوى والعوامل ذات الأثر الأكبر فى نجاح أو فشل الفكرة نفسها، فمثلاً ندرس القوى الإجتماعية الضاغطة من المؤيدين للفكرة، والذين تتأثر مصالحهم بإنشاء تلك الجامعة، ودراسة التركيب الطبقي الإجتماعى والإقتصادى للسكان، ودراسة موقف القوى السياسية والأحزاب من إنشاء الجامعة الأهلية، ودراسة العلاقة بين التعليم الجامعى وسوق العمل، ودراسة الإطار الفكرى والأيدىولوجى للمؤيدين للفكرة والمعارضين لها، ودراسة العوامل التربوية التى أدت إلى التفكير فى إنشاء تلك الجامعة وغيرها.

خلاصة القول لكى نتنبأ بنجاح أو فشل سياسة ما لابد من دراسة العوامل ذات العلاقة بالمشكلة التى تؤثر فيها تأثيراً مباشراً ويلاحظ أن العوامل كثيرة ومتعددة ولكن أسلوب حل المشكلة وضع نموذجاً يتم على أساسه تصنيف تلك العوامل فمنها "العوامل الأيدىولوجية مثل ما يتعلق بالإتجاهات واللوائح والقوانين الوضعية والعوامل التأسيسية مثل المنظمات المختلفة وممارساتها ودورها فى المجتمع والعوامل المتنوعة الأخرى التى

لا يستطيع أن يتحكم فيها الإنسان بطريقة مباشرة مثل الأرض وما تحوى من الثروات الطبيعية المختلفة والمحيط بها أيضاً. (٢٣)

والمهم مع إكتشاف تلك العوامل ذات العلاقة أن ترتب حسب أهميتها لكى تعطى لكل عامل وزنه المناسب الذى يتكافأ مع درجة تأثيره فلا يعطى لعامل ما أهمية خاصة وهو لا يستحقها ويقلل من أهمية عامل ما وهو يستحقها وبالتالي تضمن تحديد أثر كل عامل على مشكلة البحث وهذا يساعدنا على التنبؤ.

٤- التنبؤ :

التنبؤ هو المرحلة الأخيرة من مراحل مدخل المشكلة فى الدراسات المقارنة لبرلين هولمز، وتنقسم هذه الخطوة الرئيسية الى خطوتين فرعيتين هما : (٢٤)

- التنبؤ فى ضوء القوى الثقافية المؤثرة.

- ومقارنة النتائج المتنبأ بها منطقياً بالواقع المشاهد.

والتنبؤ يعنى " اختيار أنسب السياسات المقترحة لحل المشكلة فى ضوء التحليل الدقيق للمشكلة فى إطارها الثقافى (٢٥) أو بمعنى آخر "التنبؤ بمدى نجاح الحلول المستخدمة إذا ما وضعت موضع التطبيق" (٢٦).

معنى ذلك ان إمكانات التنبؤ فى إطار أسلوب حل المشكلة كبيرة، ما دام هذا المدخل يتبع الأسلوب العلمى الذى يتيح فرصة كبيرة للتنبؤ، وما دامت الفروض المتمثلة فى البرامج والسياسات التربوية قد بحثت فى ضوء الظروف والعوامل والقوى التى ينتظر أن تكون فى مجال التأثير والعمل أثناء تنفيذ هذه السياسات والبرامج، إلا أن نجاح عملية التنبؤ يتطلب من رجال التربية المقارنة إصطناع معايير أو مؤشرات يمكن عن طريقها التنبؤ بمدى إمكانات نجاح البرامج او السياسات المقترحة (٢٧).

ولاشك أن هذه الخطوة (التنبؤ) أعطت التربية المقارنة الصبغة العلمية الشبيهة بعلوم الفيزياء، والكيمياء لأنها أصبحت نفعية ذات فائدة تتمثل فى إصلاح النظام التعليمى وحل مشكلاته، ليس الحاضرة فقط بل المستقبلية أيضاً. حيث أصبحت أداة

علمية تساعد على إستنباط الحلول السليمة لمشكلات التعليم فلم تقف التربية المقارنة عند حد الوصف والتحليل والتفسير للأسباب التي جعلت النظام التعليمي في بلد ما يأخذ شكلاً معيناً، بل تعدته إلى محاولة التنبؤ بما يحتمل أن يحدث لهذه النظم التعليمية نتيجة إتباع سياسة تربوية إصلاحية معينة أو ما يمكن أن يحدث عند إدخال إضافة جديدة مستحدثة في نظام التعليم.

رابعاً : نقد مدخل المشكلة لبراين هولمز :

أ- أن مدخل المشكلة يستفيد من المراحل المنهجية الأخرى فهو يستخدم الأسلوب الوصفي الإحصائي للتعرف على المشكلة وتحديدّها تحديداً علمياً دقيقاً وإستنباط المعايير والمؤشرات بنمو النظام التعليمي ونوعيته. ثم هو قد يستخدم الدراسة التاريخية بقصد التعرف على جذور المشكلة، وهو يستفيد أيضاً من دراسة العوامل والقوى المؤثرة في الطابع القومي لفهم الظروف والقوى المحيطة بالمشكلة والمؤثرة فيها والتي يمكن أن تؤثر في إمكانات تنفيذ السياسات والبرامج المقترحة لحل المشكلة والتي تؤدي الى نجاح او فشل هذه السياسات والبرامج. (٢٨)

ب- أن مدخل المشكلة لايهتم فقط بدراسة الحاضر، وإنما يهتم أيضاً بدراسة المستقبل، فهو يؤمن بأن الأهمية الكبيرة للتربية المقارنة لا تكمن في وصف النظام التعليمي وتحليله وتفسيره، ولكن في قدرتها على التنبؤ بإمكانات نجاح او فشل برامج وسياسات الإصلاح التربوي.

ج- أن مدخل المشكلة قادر على تقويم النظم التعليمية، وذلك من خلال الحكم على السياسة التربوية في ضوء محكات ومعايير ومؤشرات مبنية على أساس علمي يتيح للباحث نقد هذه النظم وبيان إيجابياتها وسلبياتها ويتيح له بعد ذلك الفرصة على تقويمها في ضوء الاهداف التي يرجو تحقيقها وفي ضوء التشريعات من دستور وقانون وفي ضوء الظروف والقوى والعوامل.

د- أن مدخل المشكلة أعطى للتربية المقارنة الصبغة العلمية لأن يساهم مساهمة فعالة في أغراض التخطيط التربوي.

هـ- أن مدخل المشكلة من المداخل التي قللت من مشكلة إختيار المادة، حيث الكم الهائل من المادة العلمية المتوفرة للباحث خاصة عندما يتعامل مع أكثر من نظام تعليمي أو مشكلة أو ظاهرة تربوية، وذلك من خلال أطر تحليلية منظمة، لكل إطار منها خطوات محددة لمساعدة الباحثين على تناولهم لدراساتهم المقارنة.

و- أن مدخل المشكلة من المداخل العلمية التي تحمس لها براين هولمز، ورغم ذلك نجد هولمز لم يستبعد أهمية المصادر الفلسفية والأدبية كمصادر للباحث تمده بمعلومات لها قيمة في بنائه لإطاره المعيارى عن المجتمع الذى تقع المشكلة التربوية فى نطاقه.

ز- أن مدخل المشكلة بنى على التنبؤ ويعتبره هولمز مفتاح الفكر الحديث فى التربية المقارنة، فإن هذه الفكرة لم تلق إستحساناً من بعض رواد التربية المقارنة المعاصرين أمثال إدموند كنج الذى نقد هذه الفكرة نقداً لازعاً، ومالينسون رأى أن المبالغة فى التركيز على التنبؤ فى مجال العلوم الإجتماعية تقلل من قيمة المدخل الإنسانى للتربية المقارنة.

جـ- أن مدخل المشكلة من المداخل العلمية التى أستخدمت فى التربية المقارنة، لكنه مدخل صعب تناوله، فكثيراً ما يصعب على الباحث أن يحدد الإطار النظرى ونجد هولمز نفسه ينكر ذلك ويرى أن طلبة الدراسات العليا والبحوث هم الذين يستطيعون إستخدامه.

ى- أن مدخل المشكلة كما قال هولمز يعتبر الأكثر ملاءمة للبحث فى التربية المقارنة وأنه مدخل يصلح لدراسة المشكلات التربوية، إلا أن إدموند كنج رفض فكرة التقيد بطريقة واحدة فى إطار الدراسة المقارنة، قائلاً أن طريقة البحث تتوقف على طبيعة الدراسة، والهدف منها، وعدم الإتفاق على الطريقة يؤدى الى وجود عدد من الأطر لإجراء الدراسات المقارنة.

خامساً : أمثلة تطبيقية على مدخل المشكلة :

بعد عرضنا السابق لمدخل المشكلة وخطواته الإجرائية، نحاول ان نعرض لبعض أمثلة تطبيقية أستخدمت هذا المدخل، ونبين لباحث التربية المقارنة كيف يستخدم مدخل المشكلة وبالتالي نساعد على تحويل الجانب النظرى الى جانب تطبيقى، وهذه الأمثلة مختارة من بين رسائل الماجستير والدكتوراة والدراسات المقدمة للمؤتمرات وغيرها.

أ- دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التعليم الجامعى فى جمهورية مصر العربية وإنجلترا والولايات المتحدة الامريكية^(٢٩) وهى دراسة دكتوراة أجازها قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية، جامعة عين شمس. وقد سار البحث فى الخطوات التالية :

١- تحليل مشكلة الزيادة المطردة فى أعداد المقبولين بالتعليم الجامعى المصرى وتم ذلك من تحديد التغيرات غير المتزامنة فى الإطار المعيارى والإطار المؤسسى للمجتمع المصرى، بهدف التوصل الى نواحى القصور فى الادارة الجامعية، حيث تمثل هذه النواحى القاعدة الأساسية للمشكلات الإدارية لجوانب البحث المختارة. وأقتضت هذه الخطوة دراسة أمرين، أولهما ما ينبغى أن تكون عليه فلسفة المجتمع المصرى سواء فى المجال السياسى أو الإجتماعى أو الإقتصادى، وكذلك مجال السياسة القومية للتعليم، طبقاً لما ورد فى المراسيم الرسمية، وثانيهما التعرف على التغيرات التى طرأت على هذه المجالات بعد ثورة ١٩٥٢م، وأثر هذه التغيرات على التعليم الجامعى وإدارته فى مصر.

٢- فحص السياسات التعليمية المتبعة فى مواجهة المشكلات الإدارية لجوانب البحث المختارة بكل من مصر وإنجلترا والولايات المتحدة الامريكية، من أجل التعرف على الجهة التى تقرر هذه السياسات والجهة التى تنفذها وأنماط تلك السياسات. وقد تطلبت هذه الخطوة دراسة واقع إدارة التعليم الجامعى وإستقلال الجامعات فى دول الدراسة. وكذلك إدارة جوانب القبول، والمقررات الدراسية، والإمتحانات فضلاً عن أنماط السياسات المقررة فى هذه الجوانب.

٣- تحليل مقارن لتلك السياسات التعليمية سألقة الذكر فى ضوء ظروف البيئة الخاصة بكل سياسة تعليمية من بينات الدراسة.

٤- تقديم مقترحات وتوصيات "التنبؤ" - من شأنها العمل على تطوير الإدارة الجامعية فى المجتمع المصرى، وأتى ذلك من خلال فحص الحلول المقترحة لمشكلات البحث فى ضوء ظروف البيئة المصرية.

ب- السياسة التعليمية وإتخاذ القرار - دراسة مقارنة فى الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد السوفيتى وإنجلترا وفرنسا مع التطبيق على جمهورية مصر العربية.^(٣٠) وهى دراسة دكتورة أجازها قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وقد سار البحث فى الخطوات التالية :

١- إختيار المشكلة وتحليلها وفى هذه الخطوة، قام الباحث بتحليل الواقع الإجتماعى والإقتصادى والسياسى للمجتمع - التغيرات فى الإطار المعيارى - بهدف تحديد جوانب القصور والضعف فى العلاقة بين السياسة التعليمية وإتخاذ القرار (التغير فى الإطار المؤسساتى) وبناء عليه حدد مشكلة بحثه فى أن التغيرات التى حدثت فى الاطار المعيارى لم يواكبها تغير فى طبيعة العلاقة بين السياسة التعليمية وإتخاذ القرار بنفس القوة وبنفس السرعة وفى نفس الوقت.

٢- صياغة الفرضيات أو مقترحات السياسة. وأقتضت هذه الخطوة دراسة الجوانب التالية:

- وضع إطار نظرى للدراسة، للتوصل الى محاور رئيسية يمكن من خلالها الوقوف على تطبيقات دول المقارنة ومصر.

- تحليل واقع تطبيقات طبيعة العلاقة بين السياسة التعليمية وإتخاذ القرار فى مصر ودول المقارنة مع بيان أوجه التشابه والإختلاف.

٣- وضع تصور مقترح " التنبؤ " لطبيعة العلاقة بين السياسة التعليمية وإتخاذ القرار وذلك من خلال الإفادة من التعميمات او النتائج العامة التى تم إستخلاصها من

السياسات المقترحة فى دول المقارنة ومحاولة تطبيقها فى مصر مع الأخذ فى الإعتبار الواقع الثقافى للمجتمع المصرى.

ج- تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم فى ضوء ثورة المعلومات (٣١).
هذه الدراسة من إعداد فريق بحث قدمت لمؤتمر كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير. وقد سارت الدراسة فى الخطوات التالية :

١- إختيار المشكلة وتحليلها : أبرز فريق البحث جوانب التغير وجوانب عدم التغير، على إعتبار أن الفجوة تنشأ نتيجة التغيرات غير المتزامنة فيما تنص عليه القوانين واللوائح والسياسات (الإطار المعيارى) وبين المؤسسات والمنظمات التى تنشأ أو تعمل على تطبيق هذه اللوائح والقوانين. وبالتالى ذكر البحث أن المشكلة تتمثل فى الفجوة القائمة بين نواتج ثورة المعلومات - جوانب التغير - (من إزدياد فى حجم المعرفة، وإبتكار تكنولوجيا جديدة وخطط لتطوير برامج إعداد المعلم وتعديل فى معايير الإختيار والانتقاء فى نظم القبول الجامعية، واقتراحات بتعديل فترات الإعداد بالزيادة والنقص، ثم التصورات الجديدة لأساليب التقويم والنظم الادارية) وبين الواقع الفعلى لعناصر منظومة إعداد المعلم فى البيئة العربية بكل جوانبها - عناصر عدم التغير - (نظم دراسة تقليدية، طرق تعليم تقليدية، برامج تقليدية ثابتة، طرق غير فعالة فى الإختيار والانتقاء للطلاب المعلمين، ثبات فترات الإعداد، وإستخدام أساليب عقيمة فى التقويم والإدارة لا تتفق وظروف الزمان والمكان المحيطين).

ويبدو أن عناصر التغير فى منظومة إعداد المعلم أخذت لها موقفاً بالدرجة الاولى فى الجانب المعيارى بالنسبة للبيئة العربية نظراً لحدائث هذه العناصر وباعتبار أنها طموحات، بينما هى فى الواقع أموراً حقيقية وفعالية فى بلاد متقدمة إقتصادياً وتربوياً ومن ثم فهى بالنسبة لتلك الدول تقع فى نطاق الجانب المؤسساتى ذلك مقابل عدم التغير المتجسدة بشكل واضح فى الواقع المؤسساتى الأليم فى البيئة العربية.

ولتحليل المشكلة عرض البحث لمظاهر ثورة المعلومات والاتصال على المجال الإقتصادي، والمجال الإجتماعي، والمجال السياسي ثم بين إنعكاسات تلك المظاهر على التربية ومؤسساتها، الأمر الذي ترتب عليه تغيرات في بنية وأهداف التربية والتعليم أو في محتواها وطرائقها ووسائلها، وأساليب تقويمها أو في علاقاتها مع بيئاتها ومجتمعاتها مما كان له أكبر الأثر على طبيعة أدوار المعلم فلم تعد تلك الأدوار التقليدية التي تعتمد على المعلم مصدر المعرفة ونقلها وغير ذلك وإنما تغيرت وأخذت أدوار جديدة في ظل تلك الثورة. فهذا في حد ذاته يلقي بتبعياته على مؤسسات إعداد المعلم وتدريبه والتي يناط بها مسئوليات تهيئة وإعداد لتقبل وآداء تلك الأدوار.

٢- صياغة الفرضيات أو مقترحات السياسة:

أقتضت هذه الخطوة دراسة الجوانب التالية :

- تحليل سياسات تربية المعلمين قبل الخدمة في بعض دول المجموعة الأوروبية في ضوء ثورة المعلومات فتناولت ثلاث سياسات أساسية فقط هي سياسة الإعداد، وسياسة القبول وسياسة التكوين المهني.
- تحليل بعض صيغ تكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلمين عالمياً واقتصر البحث على ثلاث صيغ تتمثل الصيغة الأولى في تكنولوجيا المعلومات كمقرر دراسي، والثانية برامج المعلوماتية للمعلم في إطار التربية المستمرة، والثالثة نظم إعداد المعلم عن بعد.
- تحليل لإنعكاسات تكنولوجيا المعلومات على الإدارة الجامعية لمؤسسات إعداد المعلم، وقد تم التركيز على علم الإدارة ومدى إرتباطه بثورة المعلومات وتكنولوجياها المعاصرة، بعض أنماط الإدارة الجامعية لإعداد المعلم على المستوى العالمي المتقدم، نمط الإدارة الجامعية لإعداد المعلم في الوطن العربي في ضوء القوى الثقافية المحيطة، وأخيراً بعض أساليب التنبؤ في الإدارة الجامعية المعاصرة لإعداد المعلم.

٣- تصور مقترح لمنظومة إعداد المعلم العربي في ضوء ثورة المعلومات:
تمثل هذه الخطوة، خطوة التنبؤ في مدخل المشكلة، أو وضع مقترحات للحلول
ولذلك نجد أن التصور ركز على المحاور التالية :

- الفلسفة والأهداف.

- سياسات الإعداد والقبول.
 - تكنولوجيا المعلومات في برامج الإعداد.
 - الإدارة الجامعية لمؤسسات إعداد المعلم في ضوء ثورة المعلومات ثم عرض
البحث لمطالبات تنفيذ هذا التصور في الواقع العملي.
- د- التعليم في المنطقة الكردية بالعراق: (٣٢)

إحدى المشكلات التي تناولها أستاذ التربية المقارنة الدكتور محمد سيف الدين
فهيم في بعض مؤلفاته، وأعتبرها محاولة لتطبيق أسلوب حل المشكلة، يسترشد به دارس
التربية المقارنة. واتبع الخطوات التالية :

١- اختيار المشكلة :

نظراً لأن العراق شعب غير متجانس عنصرياً، فهو يضم أكثر من قومية، فشعب
العراق يتألف من أكرتية عربية، وأقلية كبيرة كردية، وأقلية تركمانية وبعض الأقليات
الصغيرة الأخرى التي تضم الكلوان والسوريان والآشوريين وعدد غير قليل من
الإيرانيين.

والمطلع لنظام التعليم في العراق يعجب لهذه الكثرة الخاصة لكل قومية من هذه
القوميات فهناك مدارس الكلدان وهناك مدارس السوريان، وهناك مدارس أبناء الجالية
الإيرانية. وقد يعجب كذلك لضعف سيطرة الدولة أو سياسة التعليم فيها على التعليم المقدم
في مدارس هذه الطوائف. ونظراً لأن الأكراد يمثلون القومية الكبيرة الثانية فهم يطالبون
الدولة بأن تنهي تعليمًا يحقق عليهم قوميتهم وتراثهم الثقافي. لذا تحدد موضوع الدراسة
في معالجة مشكلة تعليم الأقليات الكردية في العراق.

٢- تحليل المشكلة :

يهدف التحليل الى وضع الإطار العام أو الأرضية التي قد تظهر قضية تعليم الأكراد كمشكلة لنظام التعليم في العراق، وعليه فإن التحليل يهدف الى إعطاء بعض البيانات عن واقع الأكراد جغرافيا وبشريا وقوميا مما يشكل أساسا لفهم منظور التعليم القائم في المنطقة الكردية وسياسة الدولة إزاء ذلك، فتعرضت الدراسة لموطن الأكراد، وعددهم، وتوزيعهم الجغرافي، ووضعهم في العراق، والخصائص القومية لهم، ولغتهم ولهجاتهم.

٣- السياسات التعليمية التي أتبعها الدول إزاء المشكلة:

ل للوصول الى تلك السياسات عرض لوضع التعليم في المناطق الكردية من خلال خطة الدراسة، والمناهج والكتب، وإعداد المعلم وبين في كل جانب ما أتبعته الدولة إزاء المشكلة.

٤- العوامل ذات العلاقة :

- وفيها عرض للعوامل التي ساهمت في تكوين المشكلة في هذه المنطقة والتي أدت إلى الوضع التي هي عليه، والتي كان ينتظر أن تؤثر في تطور المشكلة في المستقبل وإقتراح الحلول أو السياسات بشأنها وعالج ذلك من خلال ثلاثة عوامل هي:
- نمو النزعة القومية عند الأكراد.
 - الأوضاع السياسية في العراق خاصة بعد ثورة ١٩٥٨.
 - العامل اللغوي.

وواضح أن العوامل المحيطة بقضية تعليم الأكراد في العراق منها ما ينبع من طبيعة الظروف الكردية مثل اللغة، والطبيعة الجغرافية، والطبيعة البشرية، ومنها ما ينبع من طبيعة العلاقات السياسية والتاريخية بين الأكراد والعرب في العراق.

٥- التنبؤ : في ضوء ذلك كله من خلال ما تم التعرض له عن مشكلة التعليم عند

الأكراد، وأوضاعها القائمة والعوامل المؤثرة فيها عُرض حلا للمشكلة أو ما ينتظر أن تكون عليه الأوضاع التعليمية لدى الأكراد في العراق في المستقبل.

سادسا : توصيات الدراسة :

من خلال عرضنا السابق للأسس العلمية التى بنى عليها مدخل براين هولمز، وخطواته المنهجية، ونقدها وأمثلة تطبيقية على هذه الخطوات نوصى الباحثين فى التربية المقارنة المستخدمين لهذا المدخل بالأتى:

- ١- دراسة مدخل المشكلة دراسة كافية خاصة فيما يتعلق بخطواته وكيفية تطبيقها.
- ٢- التفريق بين النماذج المعيارية والنماذج الطبيعية والنماذج المؤسساتية.
- ٣- تحديد المشكلة من خلال تحديد التغيرات غير المتزامنة فى النماذج السابقة "أى جوانب التغير وعدم التغير".
- ٤- تحليل المشكلة تحليلاً وافياً كى يتضح حجمها وأبعادها والعوامل المؤثرة فيه.
- ٥- إختيار الدول المقارنة التى أقرحت سياسات لحل المشكلة حتى يمكن الاستفادة منها.
- ٦- تحديد العوامل ذات الصلة بالمشكلة والتى يمكن ان تؤثر فى تكوين المشكلة وأن يكون له القدرة على تحليل تلك العوامل.
- ٧- أن يعرف الباحث أن خطوة التنبؤ لاحتياج التسرع منه وإنما يختار من السياسات المقترحة من دول أخرى ما يتناسب ويتلاءم مع ظروف بلده الثقافية أى يدرس مدى إمكانية التطبيق، وتحديد متطلبات التنفيذ.

مراجع الدراسة

- (١) محمد سيف الدين فهمى، المنهج فى التربية المقارنة، الطبعة الاولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨١، ص ٥٨٩.
- (٢) بيومى محمد ضحاوى، بحوث وقراءات فى التربية المقارنة ومناهجها، مؤسسة نبيل للطباعة، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٤٨.
- (٣) المرجع السابق، ص ٤٨.
- (4) Trethewey, A. R., Introducing Comparative Education, Exeter, Oxford and New York, 1979. p.p. 81-82.

وأنظر أيضا :

Jones, ph. E., Comparative Education: Purpose and Method, University of Queensland Press, Australia, 1973, p p. 94-95.

- (٥) أحمد كمال عاشور، 'بعض القضايا الجدلية في المنهج المقارن' دراسات تربوية المجلد الثاني، الجزء الخامس، ١٩٨٦، ص ٤٣. نقلا عن
Holmes, B., "Pardigm shifts in Comparative Education
"Comparative Education Review, Vol. 28, No. 4,
November 1984. p p. 586-587.
- (٦) أحمد كمال عاشور، مرجع سابق، ص ٤٣ نقلا عن :-
- Trethewey, A.R., Introducing Comparative Education, Op.
Cit., p p. 60-61.
- (٧) محمد سيف الدين فهمي، مرجع سابق، ص ٤٣٦ - ٤٣٨ وانظر أيضا:
- Holmes, B., The problem Solving Approach and National
Character, Comparative Issues Contemorary
Education. Watson K. and Wilson, R., eds, Croom
Helm, London ,1985 p p. 33-38.
- Holmes, B., Problems in Education, A Comparative Approach,
Routledge and Kegan Paul London, 1965, P.P.
- Therthewey, A, R., Op. Cit, p p. 81-84.
- (٨) محمد سيف الدين الدين فهمي، مرجع سابق، ص ٥٨٩.
- (٩) أحمد إسماعيل حجي، التربية المقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٠،
ص ٧٠ وانظر أيضا.
- بيومي محمد ضحاوي، مرجع سابق، ص ٤٨-٥٨.
- محمد منير مرسى، المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة
١٩٨١، ص ٦٤.
- Jones, Ph. E., OP. Cit., p. 92.
- (١٠) أحمد كمال عاشور، مقدمة في التربية المقارنة، ط٢، مصر للخدمات العلمية،
القاهرة، ١٩٨٩، ص ٢٢. وانظر أيضا.
- Holmes, B., Comparative Education - Some
Considerations of Methods, George Allen and Unwin,
London, 1981, p p. 76-77.
- وانظر أيضا :
- (11) Jones, Ph, E, Op. Cit., p p. 103-105.
- بيومي محمد ضحاوي مرجع سابق، ص ٥٤، ٥٥.
- محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ٦٨.
- (12) Holmes, B., Comparative Education .., Op. Cit., pp. 76-77.
- (١٣) بيومي محمد ضحاوي، مرجع سابق، ص ٦٨.
- Holmes, B., Comparative Education..., Op. Cit., p. 77.
- (14) Holmes, B., Parodigm Shifts in Comparative
Education, Comparative Education Review, Vol. 28,
No.4, 1984, p p. 586-588.

- (١٥) بيومى محمد ضحاوى، مرجع سابق، ص ٥٨.
- (١٦) محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ٧٠، وأنظر
- بيومى محمد ضحاوى، مرجع سابق، ص ص ٥٨، ٥٩.
- أحمد كمال عاشور، بعض القضايا الجدلية فى المنهج المقارن، مرجع سابق، ص ٥٠.
- Holmes, B., Comparative Education, Op. Cit., pp. 121-126.
- Holmes, B., The Problem Solving Approach and National Character, Op. Cit., p. 46.
- (17) Holmes, B., Comparative Education, Op. Cit. pp.76- 77.
- (١٨) أحمد إسماعيل حجى، مرجع سابق، ص ٧٥.
- (١٩) شاكر محمد فتحى أحمد وآخرون تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم فى ضوء ثورة المعلومات. مؤتمر كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير فى الفترة من ٢٣-٢٥ يناير ١٩٩٣، المؤتمر السنوى الأول، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٩٩٣، ص ١١٩.
- (٢٠) محمد سيف الدين فهمى، مرجع سابق، ص ٥٩٣.
- (٢١) المرجع السابق، ص ٥٩٤.
- (٢٢) نفس المرجع، ص ٥٩٥.
- (٢٣) بيومى محمد ضحاوى، مرجع سابق، ص ٥٢.
- (٢٤) أحمد إسماعيل حجى، مرجع سابق، ص ٧٧.
- (٢٥) احمد كمال عاشور، بعض القضايا الجدلية فى المنهج المقارن، مرجع سابق، ص ٤٨.
- (٢٦) محمد منير مرسى، مرجع سابق، ص ٦٦-٦٧.
- (٢٧) محمد سيف الدين فهمى، مرجع سابق، ص ٥٩٦.
- (٢٨) المرجع السابق، ص ٥٩٧.
- (٢٩) شاكر محمد فتحى أحمد :دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التعليم الجامعى فى جمهورية مصر العربية وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٤م.
- (٣٠) رمضان أحمد عيد، السياسة التعليمية وإتخاذ القرار، دراسة مقارنة فى الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد السوفيتى وإنجلترا وفرنسا مع التطبيق على جمهورية مصر العربية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٩٢.
- (٣١) شاكر محمد فتحى وآخرون، مرجع سابق.
- (٣٢) محمد سيف الدين فهمى، مرجع سابق، ص ص ٦٠٢ - ٦٤٠.